

*Reinhold Broschki**
Bonn

Relacja – podstawowa zasada kształcenia religijnego

W kwestii starego pytania o to, jak funkcjonuje wychowanie i kształcenie religijne, koncentracja na fenomenie relacji dostarcza nowych ujęć i impulsów.

Szczerze: czy pracujecie Państwo w obszarze nauczania religijnego, w przedszkolu, w zakresie kształcenia studentów, w duszpasterstwie czy też na polu edukacyjnej działalności Kościoła? Czy moglibyście podsumować w kilku zdaniach, w elementarnej formie, czym jest i jak się dokonuje wychowanie i kształcenie religijne? Być może taka prośba jest zbyt śmiała, a sam temat – za obszerny, zbyt ogólny; mimo to chodzi nam przecież o nasze podstawowe i codzienne zajęcia, które właśnie z tego względu trudno jest ująć w paru słowach.

Pytanie o „co” i „jak” nauczania jest tak stare, jak historia namysłu o wychowaniu: w jaki sposób uczą się wychowankowie tego, co jest im potrzebne do życia? W społeczeństwach przedindustrialnych, agrarnych, skoncentrowanych na manualnym wykonywaniu pracy nie trzeba było nawet filozofować na ten temat, gdyż było i jest oczywistością, że dzieci najlepiej uczą się, patrząc na ręce starszemu rodzeństwu, młodzieży i dorosłym, próbując czynić to samo przez naśladowanie. Także i w naszym społeczeństwie w odniesieniu do młodych ludzi nie podważa się znaczenia uczenia się przez naśladowanie. Czy jednak posiadają oni przedmioty warte oglądu, dokładniej mówiąc – „podmioty oglądu”, u których mogliby cokolwiek naśladować?

* Prof. Dr Reinhold Broschki jest profesorem pedagogiki religii, kształcenia religijnego dorosłych i homiletyki na Wydziale Teologii Katolickiej Uniwersytetu w Bonn.

Nauczanie religijne w relacji

W odniesieniu do nauczania religijnego mamy do czynienia z takim samym stanem rzeczy: podpatrywać, kopiować, przećwiczyć – oto tradycyjne wzory tego, jak dzieci są wprowadzane w praktyki religijne, myślenie religijne i sposoby życia wiarą. Zarówno uczenie ogólne, jak i religijne – brzmi nasze pierwsze fenomenologiczne stwierdzenie – wydaje się najbardziej możliwe, jeżeli dokonuje się „w relacji”. Uczenie się jest zawsze uczeniem się w relacji. Wychowanie dokonuje się nieustannie w relacji.

Co jednak mamy zrobić, gdy w rodzinie, wspólnocie, otoczeniu raz po raz psują się naturalne relacje religijne, gdy młodzi ludzie nie mają już nikogo czy też nigdy nikogo nie mieli, u kogo mogliby cokolwiek podpatrzeć? Gdy w swoim życiu codziennym widzą jedynie jakieś mało atrakcyjne pozostałości religijne czy też powierzchowne, religijne odpryski ze świata konsumpcji i mediów? Czy nauczanie religii, które dla wielu młodych ludzi pozostaje jedynym permanentnym kontaktem z problematyką religijną, może dostarczyć „rekompensaty relacji”? Czy nie stanie się ono przez to przesadnie przeciążone? I czy uczenie przez nawiązywanie relacji w szkole i parafii nie będzie oznaczało czegoś w rodzaju „pedagogiki przytulania”?

W analizie powyższych kwestii będziemy starali się z różnych stron ujmować fenomen „relacji”, aby następnie wyciągać konsekwencje dotyczące zamarkowanego powyżej, starego i jednocześnie ciągle aktualnego, fundamentalnego pytania: **Jak jest możliwe, w uwarunkowaniach dzisiejszych czasów i społeczeństwa, kształcenie religijne?**

Świat życia codziennego jako „świat relacji”

Teza wyjściowa niniejszego artykułu brzmi: wychowanie religijne dokonuje się w relacji. Co oznacza jednak „relacja”? Pojęcie to jest często stosowane, a zarazem rzadko wyjaśniane. Zasadne jest więc nieco bliższe przyjrzenie się fenomenowi relacji. Pedagogika religii, która rozumie siebie w kategoriach nauki o postrzeganiu¹, wymaga dokładnego oglądu, konkretnego „fenomenologicznego spojrzenia”, które – jak tego domagał się Edmund Husserl – ujmuje w nawias własne teorie, sposoby przedrozumienia

¹ G. Hilger, M. Rothgangel, *Wahrnehmungskompetenz für die Religiosität von SchülerInnen – ein Beitrag zum religionspädagogischen Perspektivenwechsel*, „Katechetische Blätter” 122 (1997), s. 276–282; W.-E. Failing, H.-G. Heimbrock, *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart 1998.

i przesady. Tylko w ten sposób fenomen relacji może zostać opisany bez zniekształceń. Przykładem może być fenomenologia dziedzinka szkolnego:

Mrowisko jest o wiele bardziej uporządkowane aniżeli tłok ludzi na tym dziedzińcu. Przepychanki, ścisk, bieżanina. Wszyscy są w ruchu. Stoję na uboczu jako tak zwany nadzór wystarczająco dużo czasu, aby spałaszować podwieczerek i skoncentrować się na wydarzeniach dziejących się wokół mnie. Poziom hałasu jest wysoki, zamieszanie duże. Po chwili z tej masy udaje się wyodrębnić pojedynczych uczniów i obserwować ich indywidualnie. Przyjemnością jest dla mnie przez dłuższy czas wodzić spojrzeniem za jednym uczniem. Dostrzegam dziewczynę, z 5 bądź 6 klasy, jak skacze. Przez całą przerwę ani przez chwilę nie stała czy chodziła, tylko skakała. Dzięki temu udało jej się pozostać w kontakcie z całą grupą koleżanek klasowych. Inna dziewczyna stoi przez cały czas jak wryta, komunikując się jednocześnie przez spojrzenia, nawoływanie i śmiech z innymi uczennicami. Uczniów wyizolowanych także nie brakowało. Niektórzy stoją bądź siedzą w ścisku, nie wypowiadając nawet słowa, bez jakiegokolwiek rozpoznawalnej mimiki czy gestu. Mimo to pozostają na swój sposób w kontakcie z innymi, bądź też są niczym nieobecni i zajmują się tylko sobą. Obok wiele scen z potencjałem przemocy. Mocne szturchnięcia, popchnięcia, uderzenia, wyrywanie, kopnięcia, szyderstwa, wyśmiewanie. Niekiedy ingeruję, zwracam uwagę. Często ataki te pozostają kokietyjne. I w końcu czule gesty. Ledwo dostrzegalne muśnięcie po policzku, włosach czy ubraniu. Czasami w trakcie wspólnego chodzenia ramię jednego opiera się lekko na ramieniu drugiego. Są uśmiechy, stonowane słowa, delikatny dotyk. W dokładnym oglądzie dziedziniec szkolny jest niczym mrowisko...

W tym krótkim, egzemplarycznym opisie² zarysowuje się znaczenie relacji i interakcji w życiu codziennym dzieci i młodzieży. Świat życia codziennego jest dla młodych ludzi przede wszystkim „światem relacji”, obejmującym wielość interakcji, czułości, ale także kokietyrnej czy wręcz otwartej przemocy. To nie chaotyczny nieład i powierzchowna wrzawa kształtują codzienność szkolną młodych ludzi (to jest klasyczny stereotyp, który w procesie dokładnego oglądu musi zostać postawiony pod znakiem zapytania), lecz kolejne występowanie rozlicznych sekwencji relacji, i to zarówno poza nauczaniem, ale także w trakcie samego nauczania, jak to wykazali Lothar Krappmann i Hans Oswald w swoich empirycznych badaniach społecznych

² Por. P. Biehl, *Der phänomenologische Ansatz in der deutschen Religionspädagogik*, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, s. 15–46.

z wykorzystaniem obserwacji uczestniczącej³. Setki krótkich bądź dłuższych interakcji, „procesów negocjacyjnych”, sytuacji współpracy czy jej unikania, przyjacielskich gestów lub też aktów naznaczonych przemocą rozgrywają się dzień po dniu w środowisku życiowym szkoły i na jej obrzeżach. Z tej perspektywy badacze postulowali większą wrażliwość nauczycieli na znaczenie relacji społecznych i interakcji w życiu codziennym szkoły.

W nowszych badaniach nad dziećmi i młodzieżą coraz częściej zastępuje się jednostronne podejście rozwojowe przez wykładnie zorientowane relacyjnie. „Paradygmat rozwojowy”⁴, nadal kształtujący rozumienie pierwszych okresów życia człowieka, jest ostatnio zastępowany przez „paradygmat relacyjności”. Młodzi ludzie nie są wyłącznie rozwijającymi się w sobie istotami, lecz są o wiele bardziej kompetentnymi aktorami, konstruktorami własnych relacji, i to z wielorakich względów: w okresie młodzieńczym⁵ decydujące jest – po pierwsze – ukształtowanie relacji do siebie samego, do własnego ciała, wyglądu, mocnych i słabych punktów samego siebie, do całej swojej osoby (zdobycie samodzielności); po drugie – rozwinięcie zupełnie nowych relacji społecznych ze swoimi rówieśnikami tej samej, jak i odmiennej płci, a także z dorosłymi, w szczególności z rodzicami i nauczycielami (uczenie się konstruktywnej suwerenności); po trzecie – nawiązywanie odpowiedzialnych relacji z otaczającym środowiskiem, z instytucjami, w szczególności szkołą, rodziną, dzielnicą, pracą zawodową, mediami i obszarem konsumpcji (uczenie się radzenia sobie z autonomią i zależnością).

Kontury relacji

Dokładniejsze ujęcie pojęcia „relacja” w odniesieniu do dzieci i młodzieży, przy jednoczesnym odniesieniu do kwestii wychowania, domaga się przeprowadzenia szczegółowych analiz fenomenologicznych i społecznych⁶. Elementarnym zagadnieniem relacji jest wymiar emocjonalny. On odróżnia relację od czystych interakcji – pojęcia, za pomocą którego można opisać każde międzyludzkie działanie. Relacja sięga jednak głębiej aniżeli interakcja. Dla dzieci i młodzieży relacja jest o wiele bardziej znacząca emocjonalnie, jest intencjonalnie pozytywna i zakłada trwanie w czasie.

³ L. Krappmann, H. Oswald, *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*, Weinheim/München 1995.

⁴ M.-S. Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt/M. 1999, s. 59.

⁵ H. Fend, *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, Opladen 2000, s. 205–417.

⁶ Ujęcie całościowe – R. Broschki, „*Beziehung*“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*, Ostfildern 2003; w zakresie psychologicznych badań relacji – J. B. Asendorpf, R. Banse, *Psychologie der Beziehung*, Bern 2000.

Relacje są tym samym doświadczane pozytywnie, zwłaszcza kiedy dominuje wzajemność, kiedy są osadzone na obustronnym respekcie i szacunku, a w przypadku intensywnych relacji – na zaufaniu i miłości. Konkludując: relacje mają dynamikę temporalną w odniesieniu do ich początku, przebiegu i potencjalnego końca. Wymiar czasowy odgrywa decydującą rolę, gdyż relacje są nieustannie narażone i zagrożone. Dla dzieci i młodzieży pierwszoplanowe znaczenie mają relacje do siebie samych, do rówieśników, rodzicielstwa, do całego środowiska i otoczenia, i oczywiście także do wychowujących ich dorosłych.

Jak jest więc możliwe określenie stosunku pomiędzy wychowaniem i relacją? Czyż pierwsze nie rozplywa się w drugim?

„Wychowanie – nie, dziękuję”?

Dobrem wspólnym stało się przekonanie, że wychowanie nie jest możliwe bez relacji. Znaczenie ludzkiego niedostatku relacji dla teorii i praktyki pedagogicznej podnosili klasycy nauk o wychowaniu od Rousseau do Pestalozziego, a przede wszystkim pedagogzy reformy, autor ich historii Hermann Nohl (tzw. pedagogiczne odniesienie), a także w tym samym czasie filozof Martin Buber. Niewielu myślicieli pojmowało wychowanie tak radykalnie osobowo jak Martin Buber. Bez osobowej relacji wychowanie nie istnieje⁷.

Ruch antypedagogiki, którego podstawowe publikacje są wznawiane do dzisiaj, postulował – zgodnie z charakterystycznym hasłem „relacja zamiast wychowania” (*Beziehung statt Erziehung*) zniesienie wychowania, celem urzeczywistnienia społeczeństwa przyjaznego dzieciom. Niedawno odkryłem w Internecie ofertę dawnej antypedagogicznej nalepki na auto „Wychowanie – nie, dziękuję!” (nawiasem mówiąc wielokrotnie tańszą). W miejsce wychowania miałyby zostać ustanowiona nowa „przyjaźń z dziećmi”, nowy sposób relacji dziecko–rodzic⁸.

Na granicy zniesienia wychowania stoi także rozprawa Reinholda Millera dotycząca „dydaktyki relacji”. Jej autor odrzuca wychowanie jako formę wpływania jednej osoby na drugą i postuluje wielostronne stosunki opisywane za pomocą pojęcia relacji: „Z dotychczasowego wychowania stojącego pod znakiem jednostronnej komunikacji (w znaczeniu manipulacji, wywierania wpływu, forsowania czegoś) powstaje dialog pomiędzy osoba-

⁷ M. Buber, *Über das Erzieherische* (1925), in: ders.: *Reden über Erziehung*, Heidelberg⁷ 1986, s. 11–49.

⁸ H. von Schoenebeck, *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung*, München³ 1995.

mi. Przez to rozmywa się faktycznie pojęcie wychowania, tak że dalsze mówienie o wychowaniu przestaje być sensowne. Ono przekształca się z wychowania–podmiotu–przedmiotu w relację–podmiotu–podmiotu⁹.

W przeciwieństwie do powyższego we współczesnej nauce o wychowaniu nigdzie poważnie nie postuluje się rezygnacji z pojęcia wychowania. Dla wielu jej przedstawicieli konieczne wydaje się jednak nadanie wychowaniu relacyjnego znaczenia. Celem bliższej charakterystyki tego, o co powinno chodzić w wychowaniu, Hermann Giesecke zaproponował kategorię „relacja pedagogiczna”¹⁰.

Bóg szuka człowieka

Jeżeli chcemy dokonać alfabetyzacji związku powyższych kwestii z religijnym uczeniem się i wychowaniem, musimy zadać pytanie o przesłanki uczenia się wiary. Także i tutaj „relacja” okazuje się pojęciem kluczowym. Wierzyć oznacza być w relacji. W tradycji żydowskiej i chrześcijańskiej Bóg pozostaje w zasadniczej relacji do świata, rzeczywistości i człowieka. Jako stwórca jest zarazem spełnieniem. Przesłanie biblijne jest przesłaniem o jedynym Bogu, który nieustannie stoi w relacji do człowieka. Znany żydowski filozof religii Abraham Joshua Heschel podsumował biblijny obraz Boga w formule: *God in search of man* – „Bóg nieustannie jest poszukujący, tęskniący za człowiekiem”¹¹. Jednocześnie człowiek permanentnie poszukuje Boga, co Heschel ukazał w swojej fenomenologii modlitwy i ekspresji liturgiczno-symbolicznej. Ten, kto poszukuje, znajduje się w relacji z osobą bądź rzeczywistością, której szuka.

Wiara żydowska i chrześcijańska może być adekwatnie zrozumiana w horyzoncie hermeneutyki relacji. Także Nowy Testament, zwłaszcza Ewangelie, są księgami relacji. Egzystencja Jezusa jest egzystencją w relacji i relacjach: z sobą samym (samotna modlitwa), z innymi (radykałna egzystencja dla drugiego) i z Bogiem (intymność relacji z Bogiem). Z tego względu zadaniem dzisiejszej teologii egzegetycznej i systematycznej jest odkrycie znaczenia realności i pojęcia relacji dla życia i wiary¹².

⁹ R. Miller, *Beziehungsdidaktik*, Weinheim/Basel ²1998, s. 61.

¹⁰ H. Giesecke, *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*, Weinheim/München 1997.

¹¹ A. J. Heschel, *Gott sucht den Menschen. Eine Philosophie des Judentums* (1955), Neukirchen-Vluyn, Berlin ⁵2000.

¹² Na przykład: D. Sattler, *Beziehungsdenken in der Erlösungslehre. Bedeutung und Grenzen*, Freiburg 1997.

Zerwana relacja

Uwaga! W odróżnieniu do naiwnego rozumienia wiary (np. powszechne traktowanie „miłującego Boga” w intymnej relacji do człowieka) teologia powinna ostrzegać przed euforią relacyjności. Ludzkie relacje, podobnie jak relacje w Biblii, nigdy nie są prostolinijne i jednowymiarowe. Nie odzwierciedlają one modelu harmonii, zawsze są zagrożone niepowodzeniem, zerwaniem, rozdzieleniem i przemocą. Relacja z perspektywy człowieka nigdy nie jest pełna, lecz zawsze fragmentaryczna. Również biblijne relacje między osobami i ich Bogiem są relacjami nieustannie zrywanych. Wszystkie domniemane zabezpieczenia mogą z dnia na dzień rozsypać się przez palce niczym piasek. Po raz kolejny pozostaje żaloba i skarga – wyrazy intensywnej relacji.

Religijne uczenie się relacji w pięciu wymiarach

Skoro dla wiary relacja staje się tej miary spajającą rzeczywistością, religijne uczenie się nie może inaczej być realizowane, jak tylko przez uczenie się relacji¹³. Sama wiedza o religii (religioznawstwo) nie przekazuje tego, o co w istocie chodzi w wierze i teologii. Wiedza tego typu dotyka jedynie powierzchni, ponieważ:

– Na pierwszym poziomie w religijnym uczeniu się chodzi przede wszystkim o relację do samego siebie. Wszystkie religie, a więc także religia żydowska i chrześcijańska, dążą do poruszenia relacji człowieka do samego siebie i formułują impulsy do jej zmiany i pogłębienia. Formy modlitwy, medytacji, autorefleksji dotyczącej słabości i winy itp. są intensywnymi działaniami religijnymi, ukierunkowanymi na odniesienie człowieka do samego siebie. Nauczenie się i ich ekspresja, także umiejętność zdystansowania się, są istotnymi elementami pozyskiwania własnej religijnej kompetencji językowej.

– Na drugim poziomie chodzi o relacje do innych. W Ewangeliach nie ma chyba ani jednego miejsca, które nie byłoby związane ze stosunkiem do drugiego, do bliźniego bądź osoby dalekiej, przyjaciela lub wroga. Dlatego religijne uczenie się staje się istotnym elementem uczenia się społecznego,

¹³ Por. A. Biesinger, *Religionsunterricht als Beziehungslernen. Thesen zur Aufhebung falscher Alternativen*, „Katechetische Blätter” 108 (1983), s. 820–827; przegląd stanowisk – E. Spiegel, *Beziehung*, in: N. Mette, F. Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Neukirchen 2001, s. 161–165.

nawet wtedy, gdy to ostatnie nie ujawnia się w pierwszym planie. W obszar uczenia się relacji włącza się wspólnotowa orientacja chrześcijaństwa, która chce wywierać wpływ na kształt wspólnoty, jak i na relacje do innych wyznań i religii.

– Po trzecie, religia, chrześcijański przekaz wiary dąży do przemiany całościowego stosunku człowieka do natury, kultury i historii. Wiara chrześcijańska nigdy nie jest ahistoryczna, ingeruje w nasze relacje do świata i kosmosu, i podporządkowuje je radykalnie nowej wykładni.

– Z tym związany jest – to po czwarte – nasz stosunek do czasu. Każdy z nas pozostaje w relacji do czasu, a czas jest tym, co nadaje dynamikę wszystkim pozostałym relacjom. Każda relacja niesie wskaźnik czasu, to znaczy jest podporządkowana dynamice czasu: relacje mają początek, przebieg, mogą się intensyfikować, zacieśniać, spływać, rozmywać. Relacje są nieustannie zagrożone końcem. Relacje nie mają bowiem żadnej gwarancji.

– I w końcu, z teologicznej perspektywy należy podkreślić relację do Boga jako centralny wymiar religijnego uczenia się. W horyzoncie teologii antropologicznej człowiek staje się człowiekiem, ponieważ jego byt jest odniesiony do Boga. Owo odniesienie poprzedza wszystko i dzięki niemu człowiek staje się także zdolny do wkraczania w relację z Bogiem.

Należy zauważyć, że na żadnym z tych poziomów relacji nie można po prostu ustanawiać. Relacje nie są dyspozycyjne, wymykają się wykonalności ludzkiej. One są darowane. Naszym zadaniem jest ich uświadomienie, uwrażliwienie i ich pielęgnacja.

Uwrażliwienie na relację jako cel religijnego (samo-)kształcenia

Przedstawione powyżej dociekania z zakresu teorii wychowania i relacji należy jeszcze raz pogłębić teoretycznie. Religijne uczenie się i nauczanie ma bowiem zawsze do czynienia z kształceniem w rozumieniu pogłębionym i całościowym – chodzi przecież o kształtowanie osobowości, tożsamości, serca. Kształcenie, jak tego dowodzą badania pedagogiczne, nie może być realizowane z zewnątrz. Podmiot kształci się bowiem sam. Kształcenie jest zawsze samokształceniem, i jako takie pozostaje w relacji do innych, do przekazów, do świata i rzeczywistości. W tym sensie kształcenie religijne jest samokształceniem w relacji.

Celem kształcenia religijnego jest zatem uwrażliwianie ludzi – dzieci, młodzieży i dorosłych – na różnorodność wymiarów ich relacji. Konkretnie oznacza to, że w wychowaniu religijnym małego dziecka, nauczaniu religii, katechezie czy kościelnym kształceniu dorosłych uwrażliwianie dotyczące relacji musi tworzyć jedność. Punkty ciężkości mogą być różnie obierane

w zależności od wieku czy kontekstu życiowego. Tym niemniej nigdy jakkolwiek wymiar nie może być postrzegany w sposób wyizolowany czy też pomijany. Kształcenie religijne może dokonywać się tylko w ramach wielowymiarowej hermeneutyki relacji i z pomocą kwalifikowanego jej pojęcia.

Dydaktyczne dyrektywy dla relacyjnie zorientowanego kształcenia religijnego

Pięć wymiarów relacji może zostać skonkretyzowane w dyrektywach dydaktycznych, które – jak w przypadku tworzenia mocnej liny – przenikają się wzajemnie i są ze sobą splecione, tak że prawie nie są rozróżnialne (konwergencja, zbieżność). Dydaktyka tego typu jest dialogiczna (zorientowana na relację) i kreatywna (może być źródłem kreacji). W jej centrum stoją uczące się podmioty w ich relacjach i samodzielności.

– **Uwrażliwianie na relację do Boga.** Punktem wyjścia i istotą kształcenia religijnego jest relacja do Boga. Jeżeli ktoś uczy się czegoś o religii i Bogu, może wprawdzie zgromadzić informacje, ale nie uzyskuje tym samym właściwego kształcenia religijnego. Dopiero wtedy, kiedy tematyżowane i prowokowane jest pytanie o własną relację do Boga, rozpoczyna się dla uczącego proces religijnego (samo-)kształcenia. Ono obejmuje nie tylko kognitywne, lecz również – istotowe dla relacji – impulsy emocjonalne. Dzieci i młodzież potrzebują stymulacji emocjonalnej, o ile ma zostać odnotowany postęp w zakresie ich kształcenia religijnego¹⁴. Prawo do wyrażania wątpliwości i dzięki temu do poważnego traktowania; możliwość spierania się z Bogiem i odkrycie skargi jako formy zachowania relacji; przejmowanie nowych form modlitwy; poznanie nie tylko historycznego Jezusa, lecz również samodzielne przemyślenie własnej relacji do niego; rozumienie wiary jako formy poszukiwania relacji; odkrywanie relacji ukrytego Boga do człowieka w elementach mistagogicznych i symbolicznych – oto przykładowe wskazania, przyczyniające się do promocji relacyjnie zorientowanego nauczania religijnego w szkole i Kościele.

– **Uwrażliwianie na relację do siebie samego.** Religijne uczenie się oznacza uczenie się nowego rozumienia siebie samego. Formy medytacyjne, które mają za przedmiot odniesienie człowieka do siebie w ramach relacji do Boga; percepcja samego siebie i autorefleksja w ciszy, dociekaniu, a także postaciach kreatywnych; odkrywanie estetycznego wymiaru życia; całościowy ogląd własnej osoby, cielesności, zachowań, przyjemności i słabości

¹⁴ Por. H. Beile, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen*, Ostfildern 1998.

– oto wskazania, które mogą intensyfikować relację do samego siebie czy wręcz czynić ją dopiero świadomą.

– **Uwrażliwianie na relację do innych.** Czy to jest dziedziniec szkolny, rodzina, ulica – ciągle jesteśmy w wielorakich relacjach do ludzi, którzy istnieją w naszym życiu. Uwrażliwianie na relacje z grupą rówieśniczą i dorosłymi jest podstawową kwestią zarówno etycznego, jak i religijnego kształcenia, zwłaszcza, gdy relacje dnia codziennego zostają zinterpretowane w horyzoncie relacji do Boga. W tym kontekście należy uwzględnić zróżnicowany odbiór relacji warunkowany płciowością (perspektywa *gender*). Przedmiotem uwrażliwiania na relacje z innymi są także autentyczne kontakty z osobami innych wyznań i religii, np. w kontekście kooperacyjnego nauczania religii.

– **Uwrażliwianie na relację do świata i rzeczywistości.** Wszyscy, czy tego chcemy, czy nie, znajdujemy się w podstawowej relacji do miejsc historycznych, w których żyjemy. Wpływ na osobę i biografię mają otaczająca nas natura i kultura, społeczeństwo i historia, ale także przekaz religijny. Istotowym zadaniem kształcenia względnie samokształcenia młodych ludzi jest radzenie sobie z rzeczywistością, niekiedy przez aplikację, a niekiedy przez odgraniczenie. Jeżeli ich biografia zostanie zinterpretowana pedagogiczno-religijnie jako poszukiwanie własnej wiary¹⁵, to będą mogli odnaleźć specyficzny rodzaj tej wiary w rozmowie, dialogu, „w relacji” do treści tradycji. Uczenie się wiary nie jest możliwe w religijnej próżni, lecz w relacji.

– **Uwrażliwianie na relację do czasu.** Ujęcie stawania się, rozwoju, drogi życiowej jest konstytutywnym elementem kształcenia religijnego. Z procesów religijnego uczenia się i nauczania nie może zostać wyłączona dyskusja z czasowością i fragmentarycznością wszystkich relacji, ich kruchością i zagrożeniami, dyskusja ze śmiercią i przecuciem nadziei na relacje wykraczające poza śmierć.

Wszystkie te wskazówki dydaktyczne tworzą zasadnicze ramy dla strukturyzacji procesów kształcenia religijnego. W zakresie opracowania tematu dla nauczania religii czy jednostki dydaktycznej w ramach np. katechezy sakramentalnej konieczne jest interpretowanie wszystkich pięciu wątków. Nauczający muszą jednak ciągle wiedzieć, którym z tych wątków się zajmują i w jaki sposób są one ze sobą powiązane. Takie podejście jest bardzo odległe od „pedagogiki przytulania” i zarazem nie powoduje nadmiernego przeciążenia nauczających, którzy nie mogą funkcjonować jako fachowcy od relacji. Tym, co mają oni do wykonania, jest permanentna obserwacja różnorodnych wymiarów relacji (własnych i uczniów). Główne pytania dydaktyczne, które

¹⁵ F. Schweitzer, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh 1996.

wylaniają się podczas przygotowania i realizacji religijnych procesów uczenia się i nauczania, brzmia następująco: gdzie podczas jednostki lekcyjnej i realizowanych zagadnień jest tematyzowana, wywoływana i odnoszona do innych kwestii relacja nauczającego i uczącego się do Boga, a gdzie – relacja do samego siebie, do drugiego człowieka, do świata, kultury, historii, a tym samym do przekazu wiary i Kościoła? Czy jest tematyzowany, wywoływany i odnoszony do innych kwestii czasowy aspekt wszystkich wymiarów relacji? Czy jest uświadamiana zbieżność tych wymiarów relacji? Czy dydaktycznie są uwzględniane cechy jakościowe relacji (np. emocjonalność, niedyspocyjność, aktywność własna, kreatywność etc.)?

Ten, kto dostrzega powyższe pytania i dyrektywy, nie powinien się dziwić, gdy nagle w trakcie procesu uczenia się i nauczania dzieci, młodzież bądź dorośli zaczną sami zadawać pytania i poszukiwać, nastawią się refleksyjnie i wybiegną myślami w przyszłość, gdy zaczną przeczuwać, że tutaj chodzi o nich samych i o ich relacje. Wtedy w sposób niespodziewany może wydarzyć się coś, co nazywamy kształceniem religijnym, i to w dialogiczny i kreatywny sposób – oczywiście jako postać samokształcenia w relacji.

tłum. *Bogusław Milerski***

Beziehung – Grundprinzip religiöser Bildung (Zusammenfassung)

Religiöses Lehren und Lernen hat immer mit Bildung in einem vertieften, ganzheitlichen Verständnis zutun: Es geht um Persönlichkeitsbildung, Identitätsbildung, Herzensbildung. Doch Bildung kann, wie die neuere Bildungsforschung belegt, nicht „von außen“ gemacht werden. Das Subjekt bildet sich selbst. Bildung ist stets Selbstbildung, freilich immer „in Beziehung“ zu anderen, zur Überlieferung, zu Welt und Wirklichkeit. So ist auch religiöse Bildung Selbstbildung in Beziehung. Ziel religiöser Bildung ist es demnach, Menschen, ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, für die vielfältigen Dimensionen ihrer Beziehungen zu sensibilisieren. Konkret heißt dies, dass in religiöser Früherziehung, im Religionsunterricht, in katechetischen Prozessen und in kirchlicher Erwachsenenbildung die Sensibilisierung für die Beziehung in allen Dimensionen eine Einheit bilden muss. Die Schwerpunkte können und müssen je nach Alter oder Setting verschieden gewählt werden. Doch niemals darf eine Dimension isoliert gesehen werden oder wegfallen. Religiöse Bildung kann nur innerhalb einer mehrdimensionalen Beziehungshermeneutik und mit Hilfe eines qualifizierten Begriffs von Beziehung erfolgen.

** Ks. dr hab. Bogusław Milerski, profesor Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej i Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, prorektor Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej.

